

VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

**AESTHETIC EXPERIENCES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A
LITERACY TEACHER**

Ciências Humanas • 14/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789315877](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789315877)

Nazaré Costa

RESUMO

Esta pesquisa narrativa autobiográfica investigou as vivências estéticas que contribuíram para o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora, utilizando o materialismo histórico-dialético como inspiração teórica. Estudo apoiado em autores como Vigotski (1999, 2001, 2007, 2010, 2018), Schlindwein (2010), Freire (1985, 1996, 2003, 2005, 2011), Garcia (2009), Vaillant e Marcelo (2012,2015), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2013, 2023) e Imbernón (2009, 2011). A análise, inspirada em Benjamin (1993) e Vaillant e Marcelo (2015), perpassa quatro etapas: Antecedente (de pai à professor), Base (de conhecimentos gerais a conhecimentos específicos), Começo (de aluna à professora) e Desenvolvimento (do trabalho individual ao trabalho colaborativo). Os resultados apontam a conexão entre passado familiar e profissão, integração teoria-prática, professora mediadora, trabalho colaborativo entre professores e coordenação. A pesquisa poderá contribuir com políticas educacionais que promovam experiências estéticas e trabalho colaborativo, especialmente para professores iniciantes, por meio de percursos formativos que visem transformação educacional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Vivências estéticas; alfabetização.

ABSTRACT

This autobiographical narrative research investigated the aesthetic experiences that contributed to the professional development of a literacy teacher, using historical-dialectical materialism as theoretical inspiration. The study was based on authors such as Vygotsky (1999, 2001, 2007, 2010, 2018), Schlindwein (2010), Freire (1985, 1996, 2003, 2005, 2011), Garcia (2009), Vaillant and Marcelo (2012, 2015), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2013, 2023) and Imbernón (2009, 2011). The analysis, inspired by Benjamin (1993) and Vaillant and

Marcelo (2015), goes through four stages: Background (from father to teacher), Foundation (from general knowledge to specific knowledge), Beginning (from student to teacher) and Development (from individual work to collaborative work). The results point to the connection between family background and profession, theory-practice integration, teacher mediator, collaborative work between teachers and coordination. The research could contribute to educational policies that promote aesthetic experiences and collaborative work, especially for novice teachers, through training paths aimed at educational transformation.

Keywords: Professional teacher development; aesthetic experiences; literacy.

INTRODUÇÃO

Esta investigação dá voz as narrativas autobiográficas de uma professora alfabetizadora. A escolha pela narrativa, se fundamenta nas ideias de Benjamin (1993, p. 201) ao afirmar que “[...] o narrador extrai da experiência aquilo que relata [...]”. Neste sentido, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando a pesquisa qualitativa interpretativa com uma abordagem autobiográfica.

A docência contemporânea é desafiadora, especialmente a alfabetização. Nóvoa (1995, p. 78) diz que “[...] mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”, apesar da necessidade de formação sólida para professores alfabetizadores, a desvalorização da profissão impacta. Negativamente sua atuação em sala de aula.

A autobiografia apresentada revela o posicionamento da professora, refletindo sobre sua trajetória profissional e os dilemas comuns a outros docentes. A perspectiva vigotskiana da interação entre individual e social é central, mostrando como as narrativas individuais se conectam às coletivas, ampliando a compreensão das lutas sociais e da docência como agente transformador.

Este estudo defende a autobiografia como ferramenta reflexiva importante para a formação docente, tanto para iniciantes quanto para professores experientes. Através da narrativa da professora alfabetizadora, o texto explora os desafios, dificuldades e a necessidade de formação contínua na profissão, destacando a importância das relações interpessoais na construção da identidade profissional. O ato de narrar funda-se nos princípios da formação compartilhada, a partir das relações com os diferentes campos sociais: a escola, os alunos, os colegas professores – é no ato de ensinar e aprender é que se constitui enquanto sujeito.

Dentre os principais autores que discutem o tema abordado destacamos os teóricos que fundamentam este estudo: referente ao desenvolvimento profissional docente: Garcia (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2013, 2023) e Imbernón (2009, 2011); referente às vivências estéticas: Vigotski (1999, 2001, 2007, 2010, 2018), Rausch e Schlindwein (2024). Este estudo qualitativo investigou as vivências estéticas que contribuíram para o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora experiente, analisando seus dados por meio das constelações de Benjamin (1994) e das etapas de formação de Vaillant e Marcelo (2015). A pesquisa justifica-se pela subutilização dos saberes de professores experientes em processos formativos.

MÉTODO

A abordagem da pesquisa inspira-se na teoria histórico-cultural, que é uma corrente epistemológica decorrente do materialismo histórico-dialético. Os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski (2010) são correntes da Psicologia, que explicam o desenvolvimento humano com base nos processos de aprendizado, necessariamente cultural e historicamente construídos, mediados pela própria atividade humana.

A tipologia da pesquisa é narrativa autobiográfica. Nóvoa e Finger (2010) destacam que o método biográfico emergiu na Alemanha, no final do século XIX, como uma resposta à sociologia positivista. A narrativa autobiográfica desempenha um papel de reconstrução da história de vida, tanto em uma perspectiva individual, quanto social. Essa escolha acadêmica, social, ética, estética e política se entrelaça.

A escolha pela narrativa autobiográfica, se fundamenta nas ideias de Benjamin (1994, p. 201) ao afirmar que “[...] o narrador extrai da experiência aquilo que relata [...]”. As vivências narradas dialogam com distintos momentos da vida pessoal e de formação profissional. Nesse sentido, as narrativas nos ajudam a compreender a historicidade do sujeito por meio de processo reflexivo fundamental para o desenvolvimento profissional.

Para os procedimentos de produção dos dados, foram utilizados memoriais, portfólios e inventário, que fazem parte do acervo de documentação pedagógica.

O memorial de formação emergiu como uma expressão comum das narrativas autobiográficas no Brasil, a partir da década de 1990 (Abrahão; Passeggi, 2012). O memorial, é uma forma de documentar

nossa história por escrito, assegurando que não caia no esquecimento.

A palavra '*portfólio*' deriva do latim '*portare*' (transportar) e '*foglio*' (folha). Para Rausch (2008), é um conjunto de trabalhos selecionados que demonstra a competência reflexiva e formativa do professor, resultante de um processo de seleção e reflexão sobre a aprendizagem.

Prado, Frauendorf e Chautz (2018) definem o inventário como método que auxilia a revisão da prática pedagógica do pesquisador. Inventariar achados organiza informações, sendo a seleção (inclusão/exclusão) reflexo da trajetória do pesquisador. O processo vai além da análise objetiva, envolvendo ressignificações na construção textual.

A pesquisa utilizou análise qualitativa interpretativa, inspirada nas constelações em Benjamin (2012), para analisar os dados. Apresentamos alguns passos criados a partir de Benjamin (1994) para aplicar essa metodologia: i) Identificação dos Fragmentos; ii) Seleção de temas recorrentes; iii) Interconexão dos fragmentos; iv) Consideração do contexto histórico e cultural; v) Análise interpretativa crítica dialética e vi) Representação visual da constelação. Essa visualização facilita a identificação das conexões entre os fragmentos narrados, tornando mais claras as relações estabelecidas.

A pesquisa analisou a experiência profissional de uma professora alfabetizadora em quatro etapas, baseadas em Vaillant e Marcelo (2015), que descrevem o processo de aprender a ensinar. Cada etapa representa uma fase no desenvolvimento da professora. A de

Antecedente - *estrela Sírius*: de pai a professor; B de Base - *estrela Cadente*: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos; C de Começo - *estrela Vênus*: de aluna à professora; e D de Desenvolvimento - *estrelas Três Marias*: do trabalho individual ao trabalho colaborativo. Em cada subcapítulo, analisamos cada estrela que compõe a constelação 'vivências estéticas' que constituíram o desenvolvimento profissional docente de uma professora alfabetizadora.

RESULTADOS

Um dos aspectos revelados no estudo estão direcionadas ao desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento profissional docente, apesar de políticas e diretrizes existentes, necessita de maior discussão e efetiva aplicação para valorizar a profissão. Trata-se de um processo contínuo e vitalício, ocorrendo em diversos contextos e baseado na busca constante de aprendizagem e aprimoramento da prática profissional. Garcia (2009, p. 8) complementa essa ideia ao afirmar que

[...] para os educadores do século XXI, ser professor implica reconhecer que tanto o conhecimento quanto os alunos, as matérias-primas com as quais trabalham, se transformam a uma velocidade maior do que estávamos acostumados. Para atender adequadamente ao direito dos alunos de aprender, será necessário um esforço redobrado para continuarmos aprendendo.

Na obra *El ABC y D de la Formación Docente*, publicada em 2015, Vaillant e Marcelo (2015) apresentam quatro etapas essenciais para

repensar a formação docente de maneira a impactar positivamente a sala de aula, sendo elas:

A de Antecedente a formação docente iniciam-se na educação básica e consolida-se na licenciatura com as relações afetivas e práticas pedagógicas de seus professores influenciando sua formação profissional. Docentes iniciantes recorrem a as memórias afetivas em momentos de insegurança.

B de Base ocorre ao longo da trajetória como aluno, passando pela formação inicial, até a inserção no mercado de trabalho. Essa construção se dá nas interações com colegas, na prática pedagógica dos professores e na reflexão sobre sua própria ação, permitindo que os futuros professores desenvolvam um conjunto diversificado de conhecimentos e habilidades essenciais para o início de sua carreira. A docência exige tanto o conhecimento específico da disciplina quanto compreensão pedagógica.

O C de Começo na carreira docente é marcado pelo aparente desencontro entre teoria e prática, demandando relações colaborativas entre professores iniciantes e experientes. O processo envolve mais do que domínio do conteúdo, inclui interação com alunos e colegas professores, sendo principal para o desenvolvimento profissional contínuo.

O D de Desenvolvimento refere-se ao desenvolvimento profissional docente, é contínuo, ocorre em diversos contextos e tempos variados, tanto em ambientes formais quanto informais. É influenciado pelas condições de trabalho e a interação entre os pares, variando conforme a fase de vida do professor que busca a aprendizagem e o aperfeiçoamento ao longo da carreira.

O processo de tornar-se professor é longo e envolve uma gama diversificada de sentimentos — como insegurança, ansiedade e medo — que podem levar o docente iniciante a se sentir isolado entre seus colegas, e apreensivo quanto à crítica sobre sua falta de experiência.

O desenvolvimento profissional docente é abordado por Nóvoa (2013) como um processo contínuo de aprimoramento, ressaltando três disposições essenciais dos professores para o futuro da educação.

A primeira é a capacidade de articulação, [...]. A segunda é a capacidade de construir novos ambientes educativos, [...]. A terceira é a capacidade de elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, [...]. A formação desses conhecimentos é muito importante para o reconhecimento profissional e público dos professores (Nóvoa, 2013, p. 26).

Essas dimensões são fundamentais para que os professores cumpram seu papel na educação na perspectiva da cooperação, pois, 'ninguém educa sozinho'.

Nesse contexto, Garcia (1999) sugere que o desenvolvimento profissional está estreitamente ligado às condições de trabalho e permite ações tanto individuais quanto coletivas. O termo desenvolvimento carrega consigo a ideia de progresso e avanço. Pode-se afirmar que desenvolvimento se refere a qualquer ação que esteja relacionada ao crescimento ou à evolução de um indivíduo ou situação.

Para Garcia (1999, p. 144), o conceito de desenvolvimento profissional é definido como um fenômeno da formação humana, sendo esse

[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

Nesse sentido, a expressão desenvolvimento profissional alinha-se mais adequadamente à visão do professor como um verdadeiro profissional do ensino. Garcia (2009, p. 9) explica que prefere utilizar essa terminologia porque

[...] o conceito 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Essa perspectiva sugere que o desenvolvimento ocorra intrinsecamente no ambiente escolar, considerando a escola como espaço fundamental para a melhoria do ensino e abrangendo a formação interna, a dinâmica organizacional e as relações na equipe escolar.

Na perspectiva que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo ao longo da vida, torna-se evidente que as políticas públicas devem oferecer suporte mais robusto aos

professores nos anos iniciais da carreira, e proporcionar incentivos e recursos para promover seu desenvolvimento profissional contínuo.

Outro aspecto relevante suscitado por essa investigação faz referência as vivências estéticas. Para Vigotski (1999), o termo vivência (*pereživânie*) remete a algo que exerce impacto sobre as pessoas, que as leva a transformações, que vem modificar sua relação com o meio ou com dada realidade. “Pela vivência, somos impactados; sofremos a ação da obra de arte, do texto, do quadro. Vivenciar é processo pautado pela imediatidade” (Vigotski, 1999, p. 231). De acordo com Vigotski (2018, p.78), “[...] a vivência está sempre relacionada a algo que está sempre fora da pessoa e busca assim compreender como tudo é vivenciado”. Para o autor, não existe divisão entre o sujeito e o meio, sim uma relação entre ambos. As vivências são ações que nos impactam, que nos deixam marcas, com as quais aprendemos, seja positiva ou negativamente, já que o meio em que vivemos nos afeta.

Vigotski (2001, p. 145) destaca que “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”. O aprendizado proveniente das experiências contribui para o enriquecimento do desenvolvimento, mesmo que os efeitos desse aprendizado não sejam imediatamente visíveis. As experiências culturais revelam-se potencialmente formativas, constituindo novas referências que impulsionam o desenvolvimento.

Para Rausch e Schlindwein (2024, p. 4),

[...] pensar a formação estética na teoria histórico-cultural é olhar sensivelmente para o processo de humanização, que sofre a ação da cultura no ser humano e, assim, cria-se a potência de modificar o entorno. Entende-se que a ampliação e diversificação das experiências pode possibilitar o desenvolvimento de um pensamento mais imaginativo.

Ao desenvolver a sensibilidade estética, o professor pode enriquecer a experiência, a percepção e a criatividade dos alunos. Em face dos desafios da prática docente, adotar uma postura estética implica enxergar a ação educativa como um processo emancipador, que estimula o sujeito a agir de maneira intencional. É por meio da estética que se pode compreender as relações formativas como atos que geram significados e promovem autênticos encontros entre sujeitos.

Rausch e Schlindwein (2024, p. 4) enfatizam,

[...] na formação estética dos professores, visualizamos algumas ressignificações, como: mobilidade de sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber de forma sensível. Desse modo, um trabalho formativo educacional que privilegie a educação estética pode desenvolver, nos professores, o estranhamento, a hesitação, não somente atreladas a obras de arte, mas em construções de algo novo diante da realidade, de forma a ativar a consciência criadora.

Assim, as vivências estéticas nos motivam a refletir sobre nossa prática pedagógica, instigando-nos a analisar criticamente a realidade passada e presente, e principalmente, a imaginar mundos alternativos. Nesse contexto, é pertinente conhecer sobre as experiências estéticas vividas pelos professores — seja em sua vida cotidiana, em sua formação ou no exercício da profissão — que favorecem o desenvolvimento profissional docente.

As vivências estéticas desempenham um papel importante na formação da sensibilidade dos sujeitos, provocando neles um desejo de agir e viver novas experiências. Isso potencializa tanto as possibilidades pessoais quanto coletivas, impulsionando novas descobertas. O contato com as linguagens artísticas desperta novas percepções e interpretações que vão além do senso comum. As experiências que realmente impactam são aquelas que nos tocam profundamente, transformando-nos de maneiras sutis ou mais evidentes.

Neste sentido, é fundamental que a formação estética sensível proposta aqui, esteja engajada ao processo educativo. Isto implica não apenas identificar e explorar oportunidades diante das dificuldades enfrentadas, mas também promover uma reflexão constante sobre as práticas e as condições de trabalho. Portanto, não basta nascer da espécie humana, é preciso humanizar-se, sensibilizar-se, afetar-se, transgredir.

DISCUSSÃO

A análise dos dados foi estruturada em quatro etapas que contemplam as principais vivências estéticas que constituíram o desenvolvimento profissional docente de uma professora

alfabetizadora. Adotamos como base de análise, uma constelação com quatro estrelas conforme as etapas, pelas quais passa o professor no seu processo de aprender a ensinar, definidas por Vaillant e Marcelo (2015):

- **A de Antecedente** - *estrela Sirius*: de pai a professor;
- **B de Base** - *estrela Cadente*: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos;
- **C de Começo** - *estrela Vênus*: de aluna à professora; e
- **D de Desenvolvimento** - *estrelas Três Marias*: do trabalho individual ao trabalho colaborativo.

Figura 1. Vivências estéticas.



Fonte: primária, 2025.

Em cada subcapítulo, analisamos cada estrela que compõe a constelação 'vivências estéticas' que constituíram o desenvolvimento profissional docente da professora alfabetizadora.

A etapa Antecedente, denominada *estrela Sirius - De pai a professor* - destaca o papel do pai professor que trouxe consigo a responsabilidade de iluminar o caminho da filha e dos alunos com conhecimentos, amor e dedicação. A *estrela Sirius*, conhecida como a mais brilhante do céu, simboliza a luz que guia e inspira refletindo a transformação.

Diferente de muitas famílias preocupadas com o ensino formal, a autora teve a oportunidade de ser educada em casa pelo pai professor, um leitor e escritor dedicado. Isso a proporcionou uma experiência única e privilegiada, contrastando com a realidade de seus colegas, muitos dos quais não tinham pais alfabetizados.

Ao iniciar os estudos na escola, já apresentava alguns saberes sobre a leitura e a escrita que me auxiliaram. Ter o pai como professor não foi tarefa fácil para uma criança de seis anos, onde todos os colegas de sala e a comunidade o tinham como autoridade. [...] o professor - pai que me afeta, deixou suas marcas afetivas em seus alunos ao longo da profissão e ajudou a constituir a professora que sou: influenciada por contextos sociais, políticos, culturais e econômicos (memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

A narrativa evidencia a importância do ambiente familiar na construção dos primeiros conhecimentos, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Ao mencioná-lo, trazemos à tona uma experiência que muitos professores reconhecem como essencial para o desenvolvimento das linguagens nos alunos.

Da Escola de madeira, com apenas uma sala, uma área coberta e uma pequena cozinha, recordo-me com afeto, do professor - pai ministrando as aulas para quatro séries juntas, de dividir a carteira escolar com colegas; da satisfação em conseguir realizar as atividades propostas; do desejo de aprender ler e escrever (memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

Essa narrativa evidencia o quanto os professores de escolas públicas, sobretudo os de Escolas Isoladas, se veem diante de condições precárias de trabalho, de ausência de recursos públicos, falta de investimentos na estrutura física, além de fatores sociais e econômicos que acentuam os problemas.

As memórias de infância remetem que desde muito cedo, em casa, teve contato com livros, cadernos, lápis de cor e de escrever. A leitura e a escrita foram incentivadas pela família, mais intensamente pelo pai professor que o afetou, deixou marcas e possibilitou o seu letramento.

Experiências de leitura e de escrita estavam sempre presentes diariamente em nossa casa, e foram vivenciadas, seja pelo pai leitor de livros e almanaques, e escritor, que ao findar as tardes, de posse do seu material, preparava as aulas para os dias seguintes e escrevia poemas. Vez ou outra escrevia também versos em quadrinhas para cada um dos filhos. Ele tinha uma letra invejável! Assim como pela mãe, ao nos auxiliar nas tarefas da escola para casa, nas leituras das receitas usadas para fazer bolos para o café da tarde e nas escritas de bilhetes para comunicar algo quando precisava sair e nós estávamos na escola (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

A valorização da leitura e da escrita pela família, o acesso a livros e outros materiais de leitura, bem como as interações sociais que promoviam o diálogo e a troca cultural, foram aspectos que contribuíram com a promoção do letramento crítico e reflexivo. Compreendemos que o ato estético proporcionado pela família foi essencial, pois a partir dele, juntamente com o conhecimento teórico, pode estabelecer vínculos que oportunizaram a prática educativa com maior criticidade, frente à sociedade emancipatória proposta por Freire (1985).

Segundo Freire (2003), a alfabetização é um processo de descoberta do mundo e da palavra, que ocorre quando o sujeito, movido pela curiosidade natural, interage com o mundo, transformando objetos e experiências em significados. Educar pelo viés da estética, implica despertar no outro a empatia. Freire (2005, p. 8) disse que “alfabetizar é conscientizar”. Talvez seja este, o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como

testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.

Vigotski (2007) discorre que os seres humanos constroem seus modos de pensar, sentir e agir por meio da interação com o mundo físico e social. O desenvolvimento e a aprendizagem, segundo as formulações teóricas do autor, acontecem do contexto social, coletivo, para o contexto individual.

Lembro-me da sala de aula com detalhes, do professor fazendo leituras diariamente e por vezes contava histórias do Pedro Malasartes. Nas aulas de Educação física que aconteciam no pátio, ministradas pelo mesmo professor, recordo-me que brincávamos de roda, passar anel, mata soldado, peteca (confeccionada pelos alunos, utilizando penas de pato e sabugos de milho) de pular elástico [...]
(Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

O professor, em sala de aula multisseriada, priorizava o ensino de todos os alunos através da interação. O letramento era construído coletivamente, integrando experiências pessoais e contextos sociais, influenciando a formação de sujeitos críticos e participativos. Sua prática pedagógica refletia uma visão crítica da sociedade, buscando uma educação que promovesse a reflexão e ação social transformadora. De acordo com Nóvoa (1992, p.17),

o professor identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

A experiência da professora, simbolizada pela estrela Sirius, mostra a forte ligação entre suas vivências pessoais e sua prática docente. Sua herança familiar influencia positivamente a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e transformador para seus alunos.

A etapa Base, denominada *estrela Cadente* - de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos - A construção do conhecimento docente é contínuo e complexa, integra conhecimento científico, experiência prática e reflexão à docência, para Vigotski (2001), essa construção é enriquecida na formação inicial por meio das interações. “Durante toda minha caminhada, me fiz sujeito da história, pude contribuir com meus pares numa relação de troca e de aprendizagem” (Memorial, 2024). Concordo com Imbernón (2011), ao afirmar que essa formação deve permitir uma análise das situações educativas, de forma que prepare os futuros professores com conhecimentos específicos, estratégias e métodos de intervenção. Isso resultará em uma atitude dialética, promovendo a valorização das necessidades dos professores.

Para Imbernón (2011, p. 30),

a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de 'especialistas infalíveis' que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

A formação inicial não deve ser vista como um ponto final, mas como um primeiro passo em uma trajetória de aprendizado contínuo. O professor deve estar sempre atualizando-se, e refletindo sobre sua prática profissional. A formação inicial docente, muitas vezes, é insuficiente para preparar os graduandos para a complexidade da prática pedagógica. A falta de conexão entre teoria e prática e a natureza contínua da aprendizagem docente resultam em insegurança e falta de preparo para lidar com os desafios da sala de aula. É no estágio que normalmente o acadêmico começa compreender que "[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção" (Freire, 1996, p. 2), que o aluno precisa de alguém que acredite em seu potencial e crie oportunidades para que o aprendizado aconteça.

No momento da regência de aulas, não apresentei grandes dificuldades em elaborar planejamentos e aplicar nas turmas, acompanhada das professoras experientes, que ao titubear na explicação dos conhecimentos específicos ou nas abordagens com os alunos, estavam de suporte e me socorriam. O papel das professoras experientes orientando e guiando meus passos foram impulsionadores para eu me sentir mais segura na regência de classe. Com o apoio delas, me sentia mais fortalecida na busca por novos saberes à luz das teorias (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

A formação docente é um processo contínuo, construímos novos caminhos a partir da experiência. As experiências formativas do professor e sua profissionalização estão intrinsecamente ligadas à construção de sua história de vida.

Nóvoa (1991) argumenta que a identidade docente é indissociável da pessoa, sendo influenciada por experiências pessoais e profissionais que a constituem. A autora destaca a importância da reflexão crítica na formação profissional.

No momento da regência de aulas, uma análise das dificuldades vivenciadas e vencidas. Ao assumir o meu caminhar, reconheço meus erros e no caminho descubro já não ser mais a mesma. Por vezes, ainda me frustrro com a falta de reconhecimento pela profissão docente, poucos direitos, muitos deveres, muitas atribuições, baixos salários. Necessito a cada dia ser forte, persistente e consciente, para continuar a luta por uma educação com sentido e significado, e que me trouxe muitas alegrias na profissão (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

Freire (1996, p. 39) nos lembra: “[...] não basta pensar, refletir; o principal é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, comprometendo-nos com nossos desejos e nossa história”.

Como é prazeroso (re)lembrar e (re)fazer o percurso, ainda que seja apenas pela memória. Lembro-me com detalhes de acontecimentos que marcaram minha passagem naquele tempo, espaço e com aquelas pessoas. Como uma das marcas de minha personalidade, descubro no curso de Magistério e na graduação em Pedagogia, a criticidade, que não me deixou tornar uma pessoa conformada e medíocre com a realidade social e política existente (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

Refletir sobre a própria ação é um dos pontos primordiais para construir uma prática educativa ética e comprometida com

aprendizagem de todos. Para Freire (2003), o papel da educadora progressista é desafiar enquanto ensina.

A etapa Começo, denominada *estrela Vênus* - de aluna à professora, simboliza o início da trajetória docente, momento carregado de expectativas, desafios e descobertas, elementos essenciais que influenciaram essa fase inicial na carreira. Juntas, essas ações iluminam o desenvolvimento profissional revelando as vivências que convergem para que os primeiros passos na docência sejam carregados de afeto, sentido e significado.

Professores iniciantes vivenciam eventos escolares com maior estresse devido à falta de experiência, pois “eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123). A orientação da coordenação pedagógica e de professores experientes durante a indução profissional contribui para uma prática pedagógica mais eficaz e significativa.

A autora descreve a transição do aluna para a docência como marcante, assinalando a responsabilidade pela turma e a necessidade de integrar teoria e prática. Sentimentos de entusiasmo e incerteza a acompanharam no início da carreira.

Naquele momento, com pouca idade e quase nenhuma experiência, tinha consciência que entrar em sala de aula como docente, em vez de estudante, poderia me trazer experiências positivas em certos aspectos e desafiadoras em muitos outros, como as dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos e as possíveis fragilidades na minha formação inicial referente a práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, que poderiam se tornar fontes de estresse e insegurança para o início da docência (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

A experiência inicial de um professor recém-formado é desafiadora, contrastando com as expectativas. Vaillant e Marcelo (2012, p. 135), comparando os docentes a iniciantes em outras profissões e mencionam: “[...] não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração”, assim como, “o arquiteto com pouca experiência não assina a construção de um edifício”. A comparação com outras profissões, evidencia a falta de suporte e a atribuição de responsabilidades complexas a iniciantes na docência, uma questão séria que precisa ser discutida. Na visão de Garcia (1999), o professor qualifica seu desempenho profissional à medida que entra em contato com as práticas pedagógicas, através das quais, melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino.

O registro reflexivo destaca a importância da observação contínua do processo de ensino-aprendizagem, guiando intervenções individualizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. A autora utilizou o registro para documentar fatos relevantes

na elaboração e execução dos planejamentos, visando aprimorar suas práticas pedagógicas.

Observações em sala de aula revelaram a necessidade de intervenções específicas para consolidar a alfabetização dos alunos. A reflexão sobre a prática pedagógica confirmou a natureza não-linear do aprendizado. Para Freire (2011, p. 20),” [...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

A autora, filha de professores, apesar de sua formação privilegiada, sentia-se desestabilizada com turmas numerosas. No entanto, a docência lhe trouxe entusiasmo e a experiência de lidar com a diversidade de alunos, exigindo planejamento diferenciado e adaptações constantes para garantir o aprendizado de todos. A alfabetização é um processo social construído por meio da interação, envolvendo leitura e escrita de forma significativa e conectada ao contexto sociocultural do aluno, conforme Soares (2020). Atividades em grupo potencializam esse aprendizado.

Trabalhar em grupo e em dupla na alfabetização promove a troca de ideias, consolida a aprendizagem e desenvolve o letramento. Atividades colaborativas fortalecem habilidades individuais, cria um aprendizado coletivo e significativo, conforme Freire (1996) e Soares (2020). A interação entre pares facilita a aquisição de habilidades linguísticas e reduz a necessidade de intervenções individuais da professora.

Trago na memória testemunhos de momentos que transformaram minha prática pedagógica e meu entendimento sobre a importância de utilizar diferentes espaços e propostas colaborativas de aprendizado. Lembro-me das rodas de histórias, lidas e dramatizadas, os estudantes sentados em círculo, atentos e curiosos. Esse formato favorece a escuta ativa e cria um ambiente seguro para que todos ouçam a história e possam visualizar as ilustrações. A roda de histórias era uma atividade diária permanente em nossa rotina de estudos. As narrativas lidas ou contadas despertavam a imaginação e fomentavam discussões sobre os mais variados assuntos, essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A roda se transformava em um espaço de partilha, onde cada aluno tinha a oportunidade de contribuir com suas interpretações, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade (portfólio da pesquisadora, 2024, n.p.).

Professores que acreditam na capacidade de aprendizado de todos os alunos e conhecem as etapas da alfabetização criam um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, especialmente para crianças com menos conhecimento prévio. Ferreiro e Teberosky (1991) apontam que, em sociedades letradas, crianças constroem hipóteses sobre a escrita desde cedo, aprimorando-as por meio da observação, reflexão e interação social, com colegas e professores.

As concepções que permeiam o ensino na escola, nem sempre estão ligadas a uma ideia de estética, de forma que o professor

propicie aos estudantes experiências variadas em direção ao belo, ao estético, ao ético e ao político. Segundo Schlindwein (2010, p. 45),

[...] não se tem a pretensão de afirmar a possibilidade de que uma experiência estética possa mudar radicalmente a vida do professor ou solucionar as questões da educação. No entanto, por crermos que as dimensões do sensível e do artístico fazem parte dos objetivos educacionais e da constituição do homem, estamos convencidos que através dela se tem a possibilidade de contribuir para a formação do professor e, por extensão, para a promoção do ser humano.

A arte promove desenvolvimento integral, amplia horizontes e a comunicação. A perspectiva sociocultural de Vigotski (2001), destaca a importância das experiências e da mediação para o aprendizado, mesmo que seus efeitos não sejam imediatos. Em sala de aula, a professora deve considerar o conhecimento como resultado da ação/reflexão, utilizando diferentes espaços e a cultura como suporte para a aprendizagem.

É compromisso social da escola expandir o conhecimento dos alunos. A professora deve selecionar objetivos e conteúdos, compreendendo as teorias que os sustentam, avaliando o conhecimento prévio dos alunos e criando estratégias para a aprendizagem. Em *Educação e Mudança*, Freire (2011), destaca o diálogo como instrumento essencial na educação, promove a construção coletiva do conhecimento, o respeito mútuo e a reflexão crítica sobre a realidade, transformando a educação em espaço de liberdade e conscientização.

A experiência da professora demonstra que o acolhimento de colegas experientes é fundamental para minimizar inseguranças em professores iniciantes. O apoio mútuo, alinhado com a perspectiva de diálogo genuíno de Freire (2011), fortalece a confiança e transforma o aprendizado em processo colaborativo.

A etapa Desenvolvimento, denominada estrelas *Três Marias* - do trabalho individual ao trabalho colaborativo. O desenvolvimento profissional na formação centrada na escola foi guiado por um coordenador pedagógico que ofereceu suporte teórico e prático, promoveu a colaboração entre professores e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Esse processo, enriquecido por vivências e troca de experiências, contribui para o crescimento da professora alfabetizadora.

Gatti (2020) argumenta que a formação docente deve ser contextualizada nas necessidades dos professores, priorizando as realidades escolares e promovendo a colaboração horizontal e o acesso a conhecimento de forma acessível.

Para Placco (2003), cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional;

[...] cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (Placco, 2003, p. 23).

A formação contínua docente é apresentada como processo ativo, baseado na experiência prática, reflexão crítica e colaboração entre coordenação pedagógica e professores, impacta positivamente o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica e o grupo colaborativo de professores. A conexão entre formação, vivência e profissão docente é o ponto central desta análise, pois é o que afeta, faz sentido, o que orienta para uma prática pedagógica emancipadora e humanizada.

Primeiramente, fui afetada positivamente na formação centrada na escola e na formação continuada ao participar de debates, oficinas e planejamentos que abordavam práticas pedagógicas e discussões teóricas, que proporcionavam reflexões sobre as práticas com os alunos. Além disso, o apoio individualizado, com orientações pontuais da coordenação pedagógica, proporcionou maior segurança para consolidar os conhecimentos específicos sobre a docência e desenvolver minha profissionalidade (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

A formação continuada docente deve ser relevante e baseada em problemas e projetos de ação, considerando os desejos dos professores e a realidade escolar. A transformação educacional depende da inquietude e curiosidade dos professores em busca de práticas mais humanizadas, com a escola atuando como espaço de reflexão e discussão. Placco e Souza (2010) defendem que o trabalho formativo e a prática educativa avançam com trabalho coletivo e conexão entre membros da comunidade escolar. A equipe diretiva/pedagógica deve articular ações para atender necessidades de alunos e professores.

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador pedagógico, responsável pela mediação nesse processo de construção (Placco; Souza, 2010, p. 28).

A colaboração no planejamento pedagógico fortaleceu o vínculo entre professores, promovendo reflexão crítica sobre as práticas, troca de experiências e busca conjunta por soluções, integrando-os e valorizando seu trabalho.

Além de possibilitar encontros sobre o planejamento colaborativo, a coordenação pedagógica orientou a utilização de avaliações que considerem o processo de aprendizagem dos alunos, não restringindo-se apenas ao resultado, promoveu um ambiente equitativo ao discutir a importância da diversidade cultural e social, e orientou os professores a desenvolverem práticas que respeitem as diferenças dos alunos. Por fim, incentivou a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e estimulou a pesquisa sobre temas relacionados à educação, promovendo uma cultura de investigação dentro da escola (Memorial da pesquisadora, 2024, n.p.).

A formação voltada para o ambiente escolar está profundamente conectada à ação pedagógica que ocorre no dia a dia. É nesse contínuo processo de agir, refletir e transformar-se que o trabalho colaborativo reconecta potencialidades dos professores, muitas vezes esquecidos, desprezados ao longo de suas trajetórias profissionais.

De acordo com Nóvoa (2023), é essencial reconhecer a importância dos diálogos em encontros profissionais que promovam a cooperação e colaboração entre professores. Imbernón (2009) apoia essa ideia, ao afirmar que é crucial estabelecer estruturas organizativas que incentivem a comunicação entre os educadores e o intercâmbio de experiências.

A colaboração no planejamento pedagógico fortaleceu o vínculo entre professores, promoveu reflexão crítica sobre as práticas, troca de experiências e busca conjunta por soluções, integrando-os e valorizando o trabalho docente.

CONCLUSÃO

As narrativas partilhadas nessa pesquisa revelaram que as experiências estéticas na família, nas formações, no trabalho colaborativo, assim como as vivenciadas na docência, foram constituindo a profissionalização de professora alfabetizadora, tanto no aspecto pessoal quando no social.

Na estrela Sirius, o pai leitor voraz e contador de histórias despertou o amor pelos livros e a importância das vivências estéticas na alfabetização, criando uma forte conexão entre o passado familiar e a profissão docente. Na *estrela Cadente*, a experiência prática reforçou a importância da integração entre teoria e prática no

desenvolvimento profissional. A busca por conhecimentos específicos levou a refletir sobre métodos de ensino tradicionais e a explorar novas abordagens que priorizam o aluno. Na *estrela Vênus*, considerou-se que o trabalho colaborativo é um ponto-chave no desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, comunicação e resolução de problemas. Ao atuar como mediadora, valoriza e motiva todos os alunos e as experiências estéticas tornam a aprendizagem mais significativa. Na estrela *Três Marias*, enfatizou a importância do trabalho colaborativo os professores e a coordenação pedagógica, integrando formações contínuas, acompanhamento pedagógico e planejamento conjunto. Criou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e humanizado, que beneficia tanto professores, quanto alunos, proporcionando uma educação transformadora.

Com base nos resultados, evidencio outras possíveis contribuições das vivências estéticas ao meu desenvolvimento profissional docente: processo ensino-aprendizagem; reflexividade; autoformação; relações interpessoais; autonomia e emancipação do professor; desenvolvimento da sensibilidade; e, formação humana.

O estudo também pode contribuir para ampliar criação de **Políticas Educacionais** que promovam experiências estéticas, por meio de programas e projetos artísticos integrando a escolar à comunidade; **Trabalho colaborativo** que visa mitigar desafios professores iniciante por meio da colaboração de docentes experientes, criando um ambiente de aprendizado enriquecedor para professores e alunos, integrando a escola com famílias e comunidade, e fortalecendo a solidariedade; o estudos também aponta a importância da educação estética e da reflexão sobre a prática docente em **Percursos Formativos** para a transformação

educacional. A integração da estética nos currículos, valorizando a sensibilidade artística de professores e alunos, melhora o ensino e o bem-estar. A pesquisa nesse contexto auxilia professores e, indiretamente, beneficia os alunos, estimulando a criatividade e a apreciação da arte e cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas I) 8. ed. ver. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1994. (publicação original em 1985).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. v. 1. (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** 14. ed. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2003.

FREIRE, P. Projeto Pedagógico. *In:* FREIRE, P. (org.). **Educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 1995. p. 41-88.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da educação,** [S./], n. 8, jan.-abr./ 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação continuada no contexto da pandemia. *In:* II SEMFOR Seminário de Formação do CEFAPRO. **Anais [...],** LIVE, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFO8HOXvi88>. Acesso em 03 mar.2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza / [Silvana Cobucci Leite] 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*:

NÓVOA, A. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina. **Pesquisa em educação e transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 27- 43.

NOVOA, A. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 52-78.

NÓVOA, A. **Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Pedagógicos, 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 25-36.

PRADO, G. do V.T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de Pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, [S.l.], v. 46, e61378, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/61378/751375157770/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SCHLINDWEIN, L. M. Arte e desenvolvimento estético na escola. *In*: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: CRV, 2010. p. 171-184.

SOARES, M. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08 set. 2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VAILLANT, D.; MARCELO, C.. A inserção profissional na docência. *In*: VAILLANT, D.; MARCELO, C.. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. p. 121-144.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El abc y d de la formación docente**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S.. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. A questão do meio na pedologia (Trad. M. P. Vinha). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** *In:* COLE, M.; JOHNSTEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E.. (org). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.